

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SUZAN CRISTINA DOS ANJOS

FILOSOFIA, CINEMA E EMANCIPAÇÃO: O USO DE FILMES NAS AULAS DE
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO
DA NOVA SENSIBILIDADE MARCUSEANA

CURITIBA

2018

SUZAN CRISTINA DOS ANJOS

FILOSOFIA, CINEMA E EMANCIPAÇÃO: O USO DE FILMES NAS AULAS DE
FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO
DA NOVA SENSIBILIDADE MARCUSEANA.

Monografia apresentada ao Curso de
Especialização em Ensino de Filosofia
Para o Ensino Médio, do Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes da
UFPR, como requisito parcial para a
obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Walter Romero
Menon Júnior.

CURITIBA

2018

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem, como um dos seus principais objetivos, redefinir o espaço e papel dos filmes nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. Buscamos defender a potencialidade do cinema como instrumento capaz de transformar a realidade, através da construção de uma nova sensibilidade nos estudantes. Para tanto, primeiramente, buscamos desfazer alguns preconceitos em relação ao uso do cinema nas aulas de filosofia, demonstrando como os filmes podem ser um recurso metodológico interessante para discentes e docentes, se bem utilizado em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem da Filosofia, a saber, a mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação e, por fim, a criação de conceitos. Num segundo momento, investigaremos as reflexões do teórico crítico Herbert Marcuse sobre o caráter revolucionário da experiência estética. De acordo com o filósofo, estaria na arte - e aqui colocamos o cinema como arte que integra todas as outras - uma das principais potencialidades para a transformação da realidade, uma vez que nos proporciona uma experiência diferenciada com o mundo a partir do desenvolvimento de uma nova sensibilidade fundamental para a revolução radical das velhas formas de vida. Por fim, indicamos algumas sugestões de filmes que podem ser utilizados nas aulas de filosofia, bem como recomendações de metodologia para o trabalho com estes filmes em sala de aula, visando provar que o cinema, enquanto arte emancipadora, pode ser não só um recurso interessante, mas mais uma porta para a aprendizagem significativa e transformadora de educandas e educandos.

Palavras-chave: cinema, educação, nova sensibilidade, Marcuse.

ABSTRACT

The present paper of course completion has as one of its main objectives redefining the space and role of films in Philosophy for High School. We seek to defend a potential of cinema as a tool of transforming reality through the construction of a new sensibility in students. For such, first we seek to undo some prejudices regarding the use of cinema in philosophy classes, demonstrating how movies can be an interesting methodological resource for students and teachers if they are used in all stages of the teaching-learning process of Philosophy - such as a mobilization for knowledge, a problematization, an investigation and, finally, a creation of concepts. In a second moment, we investigate the reflections of the critical theorist Herbert Marcuse on the revolutionary character of the esthetic experience. According to the philosopher, Art is - and here we put cinema as an art that integrates all the others - one of the main potentialities for the transformation of reality, since it provides us with a differentiated experience with the world from the development of a new fundamental sensitivity to the radical revolution of the old ways of life. Finally, we indicated some suggestions of movies that can be used in philosophy classes, as well as the recommendation of methodology to work with these movies in the classroom, aiming to prove that cinema, as an emancipatory art, can be not only an interesting resource, but a further door to meaningful and transformative learning for learners and teachers.

Keyword: movie, education, new sensibility, Marcuse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I - O Filme e o Ensino: O Papel da Sétima Arte no Contexto da Sala de Aula	10
CAPÍTULO II - Marcuse e a Construção da <i>Nova Sensibilidade</i> Como Motor da Transformação Radical da Sociedade	21
CAPÍTULO III – Possibilidades Para o Uso de Filmes nas Aulas de Filosofia do Ensino Médio.....	35
CONCLUSÃO	42
BIBLIOGRAFIA	43

INTRODUÇÃO

O interesse pela investigação das potencialidades do cinema nas aulas de Filosofia do Ensino Médio surge de minha experiência pessoal como professora da rede pública do estado do Paraná, curiosa em descobrir novas possibilidades de fazer das duas aulas semanais de filosofia, não só um momento privilegiado de conhecimento filosófico, mas, num sentido quase utópico, um momento de encontro com uma realidade radicalmente diferente da experimentada pelos estudantes. Apesar de todas as dificuldades metodológicas e estruturais que a utilização de filmes no espaço escolar pode representar, tais como a falta de tempo para a exibição de longas-metragens na íntegra, a precariedade dos equipamentos e espaços disponíveis na escola para a exibição dos filmes, até as confusões do sentido da utilização dos filmes - o que acaba gerando certas desconfianças e preconceitos, tanto pelos estudantes, como pelos demais atores presentes no espaço escolar, comunidade, responsáveis, demais professores e funcionários da escola - a experiência da utilização de filmes em alguns momentos do ano letivo, tem quase sempre se mostrado como uma prática bastante feliz e instrutiva no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Em minhas pesquisas anteriores a este trabalho, tanto nas experiências de iniciação científica durante a graduação em Filosofia pela UFPR, como no mestrado em Filosofia pela mesma Universidade, vim investigando o pensamento político de Herbert Marcuse. Associado à primeira geração de teóricos críticos, o filósofo nos auxilia não só na compreensão de nosso momento histórico, mas principalmente nos fazendo vislumbrar possibilidades de superação de uma realidade de reprodução da lógica (ir)racional de repressão das forças vitais, a saber, da criatividade, da sexualidade significativa, da agressividade transformadora e, ao mesmo passo, da superexploração da força de trabalho e dos recursos naturais e consequente imposição de uma vida regida por uma racionalidade descomprometida com a realização individual representada pelo desenvolvimento pleno e total das potencialidades humanas. Em sua utopia, urgente e necessária, Marcuse nos indica que talvez esteja na arte uma saída para a superação da tradicional realidade de repressão, pelo seu poder de nos despertar uma nova sensibilidade diante da vida. Nesse sentido, elegemos o cinema como arte acessível e que integra todas as

demais, numa tentativa de instigar uma experiência estética inicial e diferenciada em educandos e educandas.

Assim, buscando unir o meu interesse como professora com os estudos anteriores sobre Herbert Marcuse, este trabalho tem como objetivo defender a tese de que o uso de filmes nas aulas de filosofia do ensino médio pode despertar nos estudantes um momento de reencontro com a nova sensibilidade esquecida e potencialmente revolucionária adormecida, mas presente em todos os sujeitos. Para tanto, escolhemos como percurso desta investigação iniciar por uma reflexão sobre o uso que se tem feito do cinema no espaço escolar, desfazendo alguns preconceitos e reduções do cinema enquanto entretenimento e pontuando, brevemente, a perspectiva da Teoria Crítica no que concerne à sétima arte enquanto produto da Indústria Cultural. Nossa tentativa será defender o aproveitamento do cinema não só como mais um recurso didático interessante, isto é, como metodologia diferenciada de ensino, mas como um elemento inovador que, atrelado aos textos clássicos da História da Filosofia, pode se tornar fundamental em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, a saber, a mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação e, por fim, a criação de conceitos.

Em seguida, buscaremos apontar em alguns textos de Herbert Marcuse a sua crítica àquela que seria chamada civilização unidimensional, compreendendo a influência tanto da psicanálise freudiana como da economia política de Marx para o seu diagnóstico do tempo, bem como as possibilidades de alternativas às formas tradicionais de vida vislumbradas pelo filósofo. De acordo com ele, estaria na arte uma das mais gritantes promessas de ruptura com uma história de repressão, a partir da recordação pulsional, imaginária e potente, de um passado que nunca se realizou. Nosso objetivo, neste momento, será indicar como a utopia marcuseana pode nos apontar caminhos e perspectivas para uma educação mais emancipadora do que repressora. A alternativa levantada por Marcuse para a construção de uma realidade radicalmente diferente, em certa medida, pode nos ajudar a ressignificar a educação filosófica num contexto de enfraquecimento e marginalização do pensamento crítico.

Partindo da compreensão de que conhecimento sem ação é vazio, fechamos este trabalho apontando algumas sugestões de filmes e de como atrelar a sua utilização às aulas de Filosofia do Ensino Médio, dentro da perspectiva

apontada a partir do recurso à Herbert Marcuse. Essa etapa é fundamental uma vez que ainda há muita resistência quanto à utilização de práticas inovadoras em educação, seja pela dificuldade em romper com o padrão sala de aula/livro/giz, seja por um desconhecimento de como é possível criar o diferente num contexto e dentro de uma realidade que muitas vezes nos impõem a reprodução do que já é tradicional, mesmo que as práticas costumeiras não tenham se mostrado tão profícuas. Neste último momento, deixamos algumas sugestões de alternativas para a vinculação dos filmes aos conteúdos que devem ser trabalhados nas aulas de filosofia, bem como a indicação de atividades que podem ser desenvolvidas dentro de uma perspectiva de ressignificação do espaço escolar e de ressignificação da importância da educação filosófica para a constituição de um sujeito radicalmente diferente em sua relação e experiência com o mundo e com a vida.

CAPÍTULO I

O FILME E O ENSINO: O PAPEL DA SÉTIMA ARTE NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Talvez um dos maiores obstáculos enfrentados pelos professores de filosofia, hoje, seja despertar a motivação de seus alunos e alunas para o pensamento, num contexto de desvalorização e marginalização da filosofia e de reforço da política tecnicista em educação, que limita a escola à sua utilidade prática, enquanto formação mínima necessária para o mundo do trabalho. A necessidade de motivar adolescentes numa escola de massas, dentro de um contexto tão aterrador que se acentua com as dificuldades de formação dos professores – o que se observa na resistência que muitas instituições de ensino superior têm em valorizar estudos e pesquisas em torno de uma didática da filosofia – acaba impondo ao professor, já no seu primeiro dia em sala de aula, o compromisso político de “*inventar* uma prática de modo que o aprendizado de filosofia faça sentido para os jovens estudantes.”¹ De acordo com Lídia Maria Rodrigo:

“A difusão do saber filosófico para um público mais amplo do que o grupo restrito dos especialistas apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura tem como pressuposto de que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns. Por isso, a inscrição da filosofia em um projeto de democratização do saber levou o pensador francês Jacques Derrida a proclamar o ‘direito à filosofia para todos’.”²

A tarefa, difícil e absolutamente necessária, exige de cada um de nós a disposição para compreender o contexto de graves deficiências educativas das escolas brasileiras, sobretudo das escolas públicas, e como são construídas as

¹ RODRIGO, L., *Filosofia em Sala de Aula: Teoria e Prática Para o Ensino Médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014, p. XI. (Coleção formação de professores).

² *Idem*, p. 2.

referências culturais dos educandos, dentro deste contexto. Tomando os devidos cuidados para não cair numa tradução reduzida e banalizada do saber filosófico, que o descaracterizaria, o cinema tem se mostrado uma boa alternativa para garantir a democratização da filosofia. Tanto na perspectiva da aproximação dos educandos dos problemas filosóficos, como a partir do entendimento de que há facilidade de acesso e compreensão da linguagem audiovisual dos filmes, uma vez que já fazem parte do cotidiano cultural dos adolescentes, fica possível afirmar que, com o recurso ao cinema abre-se uma grande oportunidade para instigar e motivar alunos e alunas à atividade própria e essencial da filosofia, o ato de filosofar. Para além da definição de quais conteúdos, temas, problemas devem ser abordados nas aulas de filosofia, fazer com que alunos e alunas assumam uma postura indagadora em relação à sua própria realidade deveria ser a nossa grande e maior preocupação e, para isso, recorrer ao não propriamente filosófico - uma vez que é preciso admitir que a filosofia está longe de ser uma referência cultural que engendra o nosso público –, como o uso de filmes, por exemplo, pode ser uma boa saída.

“[...] a visão de mundo que os alunos do nível médio trazem consigo, com raras exceções, costuma ser o oposto de uma postura indagadora. Imersos em uma visão de mundo, seus horizontes são delimitados por certezas delimitadas e um conjunto de crenças pouco fundamentadas que, contudo, quase nunca são postas em questão. Assim, a porta de entrada para o ingresso no campo filosófico tem de ser a problematização da experiência vivida, como enfatiza o professor português Rui Grácio Souza Dias: ‘Há que partir do pré-filosófico ou do não filosófico para, de maneira progressiva, induzir, como dizemos, o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade no não filosófico’.”³

Segundo as pesquisadoras Marinho e Oliveira, a arte pode ser um caminho importante para desenvolver nos adolescentes uma consciência estética e uma relação diferenciada do ser humano no mundo e para o mundo, e na construção de indivíduos criativos, críticos e dispostos à transformação da sociedade. Em sua pesquisa-ação com adolescentes em restrição de liberdade - o que acaba por não se diferenciar muito do cotidiano dos estudantes brasileiros,

³ *Ibidem*, p. 57.

que devem acatar, desde a mais tenra idade, ao imperativo: *sente, cale e obedeça* – as estudiosas afirmam que:

“a finalidade da arte na educação é o desenvolvimento de uma consciência estética; que é muito mais que uma apreciação de uma obra de arte, significa uma capacidade de escolha, é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos, e que no futuro atuarão nas transformações da sociedade.”⁴

Podemos destacar o cinema como arte que possui um diferencial em relação a outras manifestações artísticas, enquanto instrumento capaz de promover um processo ensino/aprendizagem de qualidade e significativo nas aulas de filosofia do ensino médio. De acordo com o intelectual e crítico cinematográfico italiano, Ricciotto Canudo, em seu Manifesto das Sete Artes, de 1911, o cinema seria a única arte capaz de agregar elementos de todas as outras, seja da dança, da literatura, da música, do teatro, da pintura e da escultura. Filho da modernidade, da Revolução Tecnológica e das novas formas de vida engendradas no contexto moderno, o cinema, de acordo com Canudo, seria o grande conciliador das múltiplas experiências do homem:

Ora, ele, Nosso tempo, incomparável de vigor interior e exterior, de criação nova do mundo interior e exterior, de produção de potencialidades até nós insuspeitas: interiores e exteriores, físicas e religiosas -, Nosso tempo sintetizou, através de um elán divino, as múltiplas experiências do homem. Nós somamos todos os elementos da vida prática e da vida sentimental, nós casamos a Ciência e o ideal da Arte, os aplicando numa e noutra para captar e fixar os ritmos da luz. É o Cinema. A Sétima Arte concilia assim todas as outras.⁵

Surgido no século XIX, após a invenção, com finalidade meramente científica, do cinematógrafo, pelos irmãos Lumière, o cinema deixou o patamar de meio de comunicação de massa, para ser reconhecido como uma grande potência formativa e colaborador de experiências estéticas singulares na vida de

⁴ MARINHO; OLIVEIRA. *A Arte-Educação e o Adolescente em Privação de Liberdade*. Cuiabá -MT, 2016. Comunicação.

⁵ CANUDO, R. *Manifesto das Sete Artes*.

Disponível em : <http://lavouraarcaica.blogspot.com.br/2007/04/fragmento-do-manifesto-das-sete-artes.html>. Acesso em 10/05/2018.

estudantes de todo o mundo. Enquanto meio de comunicação de massa, o cinema, através das narrativas fílmicas, transmitem ao seu receptor, uma mensagem. Esta, por sua vez, é carregada de valores, ideologias, problemas, aflições, emoções, comuns às experiências da existência humana. O receptor, ao ser inserido no universo fílmico, cria uma ligação com este universo, favorecendo, neste sentido, o seu desenvolvimento humano/histórico/social/cultural. Em “A Sétima Arte na Educação: O Cinema Como Laço Educomunicativo”, esta ideia é sustentada:

[...] o cinema pode levar seus expectadores a conhecer realidades das quais eles não possuem contato direto. Suas características imagéticas funcionam como um meio de comunicação que liga o ser a um universo que não é necessariamente o seu. De maneira que, a cinematografia colabora no processo de apreensão dos fatos históricos, ajuda a entreter e ainda tem a função de identificação entre sujeitos do cotidiano e os personagens. É através do cinema que muitas visões de mundo são transmitidas, pontos de vistas políticos, ideológicos, religiosos entre outros. Por isso o encerra em uma visão da realidade que comporta toda uma carga de sentimento coletivo da humanidade. E desse modo muitos desejos sonhos e ilusões são plantadas e regadas pela arte cinematográfica. Nos filmes encontram-se maneiras de identificação e de representação com o mundo reproduzido na tela.⁶

É importante notar que, quando aplicado no contexto de sala de aula, o cinema, de acordo com os estudos publicados em “Cinema e Educação: Experiências Estéticas de Formação Mediadas Pela Sétima Arte”, propicia uma experiência de formação não apenas aos estudantes, mas, fundamentalmente, ao docente no processo de escolha e definição dos filmes utilizados e da relevância dos mesmos no contexto das discussões realizadas em sala de aula. Isto acontece, pois, o cinema, além de integrar as várias expressões artísticas desenvolvidas pela humanidade, integra também as mídias contemporâneas nas quais as novas gerações estão tão enredadas. Assim:

“Nos tempos e espaços de sua vida cotidiana, na sala de aula, na escola, em sua residência, nas salas de cinema, diante da TV ou

⁶ BRITO, FREIRE, et al, *A Sétima Arte na Educação: O Cinema como Laço Educomunicativo*. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0569_0746_01.pdf. Acesso em 22/12/2017.

onde mais estejam como docentes ou discentes, os professores encontram-se com as imagens em movimento, com repertórios audiovisuais, com a multiplicidade dos textos fílmicos, o que os constitui como sujeitos professores ligados às mídias, seja na vida profissional, seja na pessoal.”⁷

Ao mesmo tempo em que a linguagem do cinema é tão familiar a professores e estudantes, de acordo com Vasconcellos e Oliveira, as potencialidades do cinema são muitas vezes negligenciadas, o que faz com que este ganhe espaço tão somente como mais um produto disponível dentro da lógica do *Fast-Food*. O filme passa a ser, neste sentido, uma experiência agradável e acrítica de uma hora e meia de distração. O cerne das desconfianças e preconceitos em relação ao uso de filmes nas aulas surge, justamente, da redução dos filmes a meros produtos da chamada Indústria Cultural. Em alguma medida, estamos de tal forma acostumados com a ideia de que o cinema foi feito para distrair, entreter e relaxar, que não é a toa que sejam frequentes comentários como “o professor só passa filme” quando o recurso passa a ser utilizado com regularidade em sala de aula. A discussão é antiga e instrutiva⁸.

A hipótese de que o cinema pode ser uma ferramenta para a emancipação humana e para a transformação da realidade está longe de ser consenso. Dentre os pensadores que representam a primeira geração de teóricos críticos, a polêmica é travada entre, por um lado, Adorno, que é lembrado por suas considerações de que o cinema seria um mero produto da indústria cultural e, portanto, um reproduzidor ou meio de adaptação à sociedade capitalista e, por outro lado, Marcuse, que enxerga no cinema uma potência para a transformação da realidade. Em “O Entrelaçamento Entre Arte, Cinema e Subjetividade: Possibilidades, Impasses e Desafios na Teoria

⁷ OLIVEIRA; VASCONCELLOS, et al. *Cinema e Educação: Experiências Estéticas de Formação Mediadas Pela Sétima Arte*. Ed. Autêntica. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015.

⁸ Embora o aprofundamento nesta questão não seja nosso objetivo, é fundamental ao menos pontuá-la, uma vez que o conceito de *indústria cultural*, bem como os aspectos negativos que o relacionam aos produtos culturais da sociedade industrial, é um dos mais, senão o mais conhecido conceito engendrado pelas discussões da primeira geração de teóricos críticos. Se a proposta deste trabalho é utilizar um teórico crítico para defender o uso do cinema em sala de aula como possibilidade de superação da realidade a partir da criação de uma nova sensibilidade, é necessário deixar em evidência que nem todos os teóricos críticos, a despeito do pensamento de Adorno, por exemplo, foram tão duros em relação ao cinema ou às expressões culturais e artísticas dirigidas às massas, como é o caso do filósofo que elegemos em nossa pesquisa, Herbert Marcuse.

Crítica”, Chaves destaca a oposição entre estes intelectuais. Embora a autora faça questão de desfazer a ideia de senso comum de que Adorno é completamente pessimista em relação ao cinema, a oposição entre ele e Marcuse, por exemplo, é bastante evidente. A dificuldade parece ser compreender o papel do cinema enquanto arte. De acordo com Chaves, quando se considera o filme uma produção cultural constituída por elementos da arte, ou seja, quando se considera o cinema uma arte, o seu papel passa a ser comumente destacado como formador de sujeitos críticos e não conformistas. Segundo a autora:

“Muitas são as polêmicas e os debates sobre cinema. Na educação, certos filmes são valorizados por apresentarem um tema relevante a ser discutido ou por focar um determinado acontecimento histórico ou uma temática polêmica. Também encontramos análises que se debruçam sobre um cineasta ou sobre uma abordagem teórica. No senso comum, é predominante a valorização do filme a partir de sua repercussão e do gosto do expectador, sendo, muitas vezes, preteridos os conceitos ou a análise da experiência estética. Em alguns debates vinculados ao marxismo que articulam arte, sociedade e processos educacionais, encontramos enfoques que afirmam a necessidade de a arte ser engajada ou de ser pautada em uma tendência realista reacionária ligada a aspectos ideológicos e políticos restritos. [...] Há, também, afirmativas que destinam à arte um lugar incólume, apartado da sociedade, que negligencia as próprias contradições de seu surgimento, a relação com a sociedade burguesa e, no que diz respeito ao cinema, ignoram as interfaces com a indústria cultural. Ou, ainda, as que equiparam a mercadoria cultural à arte, perdendo de vista a relação com o sistema produtivo capitalista. Nesse caldo de ideias ainda encontramos os que afirmam que certos referenciais teóricos estão ultrapassados, que não conseguem analisar a arte na contemporaneidade em sua efemeridade, ou mesmo que Adorno é totalmente pessimista com relação ao cinema.”⁹

Em 1947, Adorno e Horkheimer escrevem em parceria a *Dialética do Esclarecimento*. Na publicação, o texto “A Indústria Cultural, o Esclarecimento Como Mistificação das Massas”¹⁰, traz à tona, pela primeira vez, o conceito e as discussões sobre a Indústria Cultural e suas consequências na construção da ideologia da sociedade pós-industrial. Neste, os autores defendem, dentre outras teses, a ideia de que o filme, como produto de uma indústria cultural preocupada com lucro e resignação, ocupa a tarefa da distração, do entretenimento, do lazer e,

⁹ CHAVES, J. *O Entrelaçamento Entre Arte, Cinema e Subjetividade: Possibilidades, Impasses e Desafios na Teoria Crítica*. Impulso, Piracicaba, p. 107-119, jan.-abr. 2015.

¹⁰ HORKHEIMER, ADORNO. *A Indústria Cultural, o Esclarecimento Como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1985.

neste sentido, da sustentação e conformismo diante de uma situação de exploração.

De acordo com eles:

A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam os objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. Desde a súbita introdução do filme sonoro, a reprodução mecânica pôs-se ao inteiro serviço desse projeto. A vida não deve mais, tendencialmente, deixar-se distinguir do filme sonoro. Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra fílmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade.¹¹

Inserido na mesma geração de pensadores, Marcuse é mais otimista em relação ao cinema do que os seus companheiros. Para o filósofo o cinema pode, sim, ser considerado uma expressão artística que, como qualquer outra, tem caráter revolucionário já que invoca novas experiências e o retorno da imagem de um mundo que ainda não se realizou. Em linhas gerais¹², Marcuse busca compreender a sociedade a partir da dinâmica pulsional desvelada pelas categorias psíquicas freudianas. Para Freud, só haveria progresso na civilização a partir da repressão das pulsões vitais primárias, sexualidade e agressividade. A tese defendida por Marcuse é de que estaria justamente nas energias sublimadas ou no eterno retorno destas, a possibilidade de transgressão e ruptura com o sistema que se sustenta na repressão. A cultura e o afastamento que esta promove em relação ao mundo seria, de acordo com Marcuse, a possibilidade mais insurgente de retorno destas pulsões¹³. Não é à toa que o filósofo diz, referindo-se às novas possibilidades de transformação da realidade, a partir de sua observação da luta de sujeitos

¹¹ HORKHEIMER, ADORNO. *A Indústria Cultural, o Esclarecimento Como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1985. Página 101.

¹² O tema será retomado de maneira mais aprofundada no segundo capítulo deste trabalho.

¹³ MARCUSE. Herbert. *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1972.

marginalizados contra a Guerra do Vietnã, em “A Arte na Sociedade Unidimensional”:

Quando assisti e participei de suas demonstrações contra a guerra do Vietnã, quando os ouvi cantar as canções de Bob Dylan, senti de algum modo, e isto é muito difícil de definir, que esta é, na verdade, a única linguagem revolucionária que hoje nos resta¹⁴.

Em “Arte e Indústria Cultural: Uma Análise dos Diferentes Papéis do Cinema”, Carolli e Varão se debruçam sobre a dualidade do cinema, por um lado, como expressão de uma indústria de grande porte, cheia de hierarquias e divisão de trabalho e, por outro lado, o cinema enquanto arte. As autoras procuram entender se, necessariamente e como tem sido feito até agora, uma definição necessariamente exclui a outra. Para Carolli e Varão, o cinema pode ser compreendido como, a um só tempo, arte e indústria cultural. Uma definição não exclui a outra, na medida em que o cinema depende sim de uma indústria e de aparatos tecnológicos para se desenvolver, mas que, hoje, os grandes diretores não enfrentam dificuldades em serem vistos como artistas e os grandes filmes como obras. “O cinema conquistou sua posição de sétima arte com exemplares puros no que diz respeito à capacidade de fruição artística.”¹⁵

Polêmicas à parte, se considerarmos que, hoje, é absolutamente impossível fugir da interferência e influência de referências culturais como o cinema, as séries televisivas, as músicas consideradas de e para massas, cumpre que nos apropriemos delas e passemos a buscar no cinema o poder não só de nos possibilitar a aproximação com novas emoções e experiências apresentadas nas narrativas fílmicas, como também o poder de nos permitir novas criações de sentido a partir de suas imagens, a percepção de diferentes formas de vivência e a integração da vida com as potencialidades humanas tão vitais como esquecidas, como a sensibilidade estética e a imaginação.

¹⁴ MARCUSE. H. *A arte na sociedade unidimensional*. In: LIMA, Luís C. Teoria da cultura de massa. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1990. Página, 245.

¹⁵ CAROLLI, VARÃO. *Arte e Indústria Cultural: Uma Análise dos Diferentes Papeis do Cinema*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2353-1.pdf>. Acesso em 30/12/17.

“O cinema, como o apreendemos e buscamos, assim como a literatura, a pintura e a música, pode ser um meio para explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e questionando a realidade em que vivemos, impedindo que ela nos obscureça e nos submeta. O cinema que pensa pode propor novas formas de viver e habitar o mundo, um outro mundo, possível e necessário. Daí a simbiose que pode haver entre ética e estética nos terrenos da experiência e da aventura humana, nos processos educativos e fazeres docentes.”¹⁶

Em vista disso, em se tratando especificamente das aulas de Filosofia no Ensino Médio, o cinema - que apresenta como metodologia para a sua aplicação no contexto da escola, tanto a exibição de filmes no espaço da sala de aula, como a criação de cineclubes na escola - é defendido por Reina, em sua dissertação “Filosofia e Cinema: O Uso do Filme no Processo de Ensino Aprendizagem da Filosofia”, não como ilustração de conceitos, como usado comumente, mas como instrumento privilegiado na criação e problematização de conceitos filosóficos. De acordo com Reina:

“O choque ou espanto causado pela imagem, na verdade não repousam sobre ela, mas sim, no significado que ela assume para o pensamento, residindo nesta ‘experimentação’ o poder do cinema que ‘pensa’, ou seja, que é filosófico. Ancorado sobre a reflexão fílmica de cineastas consagrados como Eisenstein, Pasolini e Godard, o filósofo evidencia a intrínseca relação entre o filme e a própria natureza do pensar.”¹⁷

A proposta, talvez bastante polêmica, de Reina, e que aqui também defendemos, é de que o filme pode ser filosófico, já que há uma imbricação entre filosofia e cinema, assim como, justamente por este motivo, pode funcionar como fator de aprendizagem de Filosofia no Ensino Médio. Não obstante, é possível encontrar até mesmo nas *Diretrizes Curriculares Da Educação Básica – Filosofia*, em dois momentos, o incentivo ao uso de diferentes expressões culturais e artísticas, como os filmes, na experiência filosófica desenvolvida em sala de aula. Vejamos:

¹⁶ Idem.

¹⁷ REINA, A. *Filosofia e Cinema: O Uso do Filme no Processo de Ensino-Aprendizagem da Filosofia*. Dissertação (Dissertação de Educação) – UFPR. Curitiba, 2014, página 13.

“O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento.

A partir do conteúdo em discussão, a problematização ocorre quando professor e estudantes levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos escolhidos para tal mobilização – filme, música, texto e outros – podem ser retomados a qualquer momento do processo de aprendizagem.”¹⁸

Em “Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de Uma Poética no Ensino”, Angerami reafirma que o cinema é frequentemente utilizado na educação como mais um recurso didático disponível no processo ensino/aprendizagem, porém, de acordo com a autora, é preciso entender, de uma vez por todas, que o cinema nos oferece possibilidades que transcendem a sua função didática tradicional. Além de um recurso didático interessante, o cinema, como poética educacional, nos possibilita experiências estéticas qualitativas e reflexivas sobre as questões que envolvem o nosso contexto histórico-social, em razão de que o cinema possui as qualidades estéticas necessárias para o desenvolvimento de experiências diferenciadas e significativas. De acordo com Angerami:

“Nos dias de hoje, o panorama se modificou. Análises recentes não tratam mais o cinema instrumentalmente, como mero recurso didático, nem como tema para discussões ideológicas, mas procuram considerá-lo arte capaz de promover o contato do aluno ou do professor com certa experiência estética, que faculta o pensar sobre temática ética, moral ou política. Assim, boa parte das pesquisas, empíricas ou teóricas, procura enfatizar a importância de uma educação cinematográfica no âmbito educacional para que alunos e professores apreciem o cinema com sensibilidade e até mesmo produzam filmes.”¹⁹

¹⁸ SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – FILOSOFIA. 2008.

¹⁹ ANGERAMI, P. *Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de Uma Poética do Ensino*. TESE (Tese de Doutorado) UNESP – Marília, 2014, página 77.

Para além de todas as objeções que possam ser feitas ao uso de filmes nas aulas de filosofia, tanto do ponto de vista das possíveis reduções e banalizações do saber filosófico, como do encolhimento do cinema ao seu caráter mais apaziguador, como mero produto da Indústria Cultural, o compromisso político de inventar uma forma de ensinar filosofia ou de ensinar a filosofar em tempos tão controversos exige que arrisquemos buscar alternativas e experiências que fujam do esquema tradicional - se é que ele existe, já que, dado o seu histórico, a filosofia nunca constituiu uma disciplina tradicional nas escolas brasileiras - do que até então fora compreendido como uma didática para o ensino de filosofia, a saber, o trabalho a partir da leitura dos textos filosóficos. É claro que abdicar dos textos clássicos da História da Filosofia não é possível e nem desejável. Mas atrelar estes textos a alternativas mais próximas das referências culturais de nossos alunos é um compromisso que não podemos recusar.

CAPÍTULO II

MARCUSE E A CONSTRUÇÃO DA NOVA SENSIBILIDADE COMO MOTOR DA TRANSFORMAÇÃO RADICAL DA SOCIEDADE

Setembro de 1945. O mundo desmoronava frente às nefastas consequências da Segunda Guerra Mundial. Mais de 60 milhões de mortos, a bárbara perseguição contra os judeus, crescimento surpreendente do aparato tecnológico e industrial em favor do terror e do medo. Tudo isso levaria Adorno a se perguntar: É possível haver poesia depois de Auschwitz? Sua conclusão seria uma negativa. Não, não era possível. Na sala ao lado, Marcuse se servia da terminologia de Whitehead e surpreenderia com a tese de que a arte é, na verdade, o agente privilegiado da *grande recusa*. A ideia, examinada pelo filósofo e hasteada por milhares de jovens em todo o mundo, surge pela primeira vez em *Algumas Considerações sobre Aragon: Arte e Política na Era Totalitária* - texto este datado daquele sombrio e silencioso setembro de 45 - e seria retomada em sua mais conhecida obra, o *Eros e Civilização*. Em ambos os textos Marcuse defenderia a tese, a despeito da alcunha de “guru improvável da política surrealista”, de que, na medida em que promove um afastamento do mundo real, libertando e direcionando os indivíduos à “memória” de sua própria libertação, a arte é por essência revolucionária. Seu destino, afirmaria até as suas últimas obras, continua vinculado ao da revolução. Marcuse enxerga na arte, que para Adorno estaria morta, uma possibilidade inigualável de emancipação. É isso, aliás, o que o diferencia dos demais teóricos críticos. De acordo com Rúrion Melo:

“o que distingue uma teoria crítica das demais posturas teóricas no campo das ciências humanas consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias socialmente existentes. [para além disso] a teoria crítica se coloca uma forte exigência de fundamentar, de um ponto de vista imanente ao próprio objeto social, suas análises e

diagnósticos sobre as condições de possibilidade e sobre os obstáculos existentes à emancipação.”²⁰

Na tradição de pensamento conhecida como Teoria Crítica, não seria exagero dizer que Marcuse foi um dos seus principais representantes, senão o único, que teria permanecido, durante toda a sua trajetória acadêmica, orientado pelo compromisso com a emancipação. Mesmo em sua fase mais pessimista, Marcuse teria como objetivo construir as imagens de uma civilização livremente desenvolvida e emancipada, a partir do diagnóstico crítico das transformações políticas, sociais, econômicas e culturais de seu tempo. Neste ínterim, o filósofo se debruça sobre a fantasia, a imaginação e seus resultados não como mero escapismo, como à primeira vista pode parecer, mas como forças de negação e, portanto, potencialmente perigosas à toda realidade que se mantêm a partir do controle repressivo de Eros²¹. Marcuse encontra na arte uma possibilidade de negação da realidade construída sobre a égide da repressão. Sua utopia poderia soar risível e inocente em tempos de integração democrática do velho sujeito histórico marxista ao mundo administrado. Ainda assim, Marcuse acreditava que pensar as imagens de libertação autêntica de sujeitos supostamente livres era absolutamente necessário. A utopia era ainda necessária. Aliás, para Marcuse, o conceito mesmo de Utopia teria sido redefinido. Se até hoje compreendemos utopia como um sonho distante, irrealizável, para o filósofo “a libertação é a mais realista, a mais concreta de todas as possibilidades históricas e, ao mesmo tempo, a mais racionalmente, mais eficazmente reprimida, a possibilidade mais abstrata e remota”²².

A sequência de acontecimentos que caracterizam aquela que Marcuse chamaria posteriormente de “sociedade unidimensional” ou “sociedade sem

²⁰ MELO, R. Teoria Crítica e Os Sentidos da Emancipação. in: Dossiê: Teoria Crítica. Cadernos CRH, v. 24, n. 62 – Maio/Ago 2011.

²¹ Retomaremos essa tese adiante, mas é importante pontuar que a afirmação marcuseana se baseia na teoria freudiana das pulsões (ou instintos), de acordo com a qual *Eros* e *Thanatos* constituem as duas pulsões básicas do indivíduo que atuam como forças que impulsionam a realização das necessidades originárias do id, isto é, da parte mais antiga do aparelho psíquico. O objetivo de Eros seria “estabelecer unidades cada vez maiores e assim preservá-las – em resumo, unir” (FREUD, S. Esboço de Psicanálise). Impulso de autopreservação e de procriação, Eros une todos os elementos da vida humana, fisicamente, pelo sexo; emocionalmente, pelo amor; e mentalmente, pela imaginação.

²² MARCUSE. H.. *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Ed. Zahar. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1972, p. 16.

oposição”, corresponderia à dinâmica do “esclarecimento” de Horkheimer e Adorno. Para ele, vivemos uma situação de total domínio da natureza e dos homens pela razão instrumental ou administrativa, que tem resultado na expulsão da transcendência, no afastamento da chamada *consciência infeliz* e total integração do proletariado a uma sociedade que os reprime e controla. Em *Eros e Civilização*, Marcuse questiona: porque a manutenção de um sistema tão desigual, injusto e contraditório foi e vem sendo tão eficaz? Que processos subjetivos estariam por trás disso? O filósofo aponta, num só tempo, para a valorização do pensamento crítico em respeito às estruturas básicas do sistema social e para o reconhecimento da subjetividade como integrante ou motivo mesmo de justificação e manutenção do *status quo*. É nesse sentido que lançará mão da psicanálise de Freud. Seu interesse seria “extrapolar as categorias freudianas”, descobrindo, assim, as suas “tendências ocultas”. A possibilidade de emancipação, que o filósofo consegue enxergar na abertura de uma dimensão estética na realidade de repressão, é explicada justamente a partir dessa suposta “tendência oculta”. Assim, Marcuse afirma:

“[...] Freud considera ‘eterna’ a ‘luta primordial pela existência’ e, portanto, acredita que o princípio de prazer e o princípio de realidade são ‘eternamente’ antagônicos. A noção de que uma civilização não repressiva é impossível constitui um dos pilares fundamentais da teoria freudiana. Contudo, a sua teoria contém elementos que transgridem essa racionalização; desfazem a tradição predominante do pensamento ocidental e sugerem até o seu inverso.”²³

Para compreender o lugar da arte no pensamento de Marcuse é fundamental que esboçemos o diagnóstico marcuseano da sociedade que se explica através de uma economia política das pulsões, esboçada em termos freudianos. Em linhas bastantes gerais, tanto nos planos onto ou filogenéticos - planos estes continuamente inter-relacionados - estaria na noção freudiana de *eterno retorno do reprimido*, que se justifica na memória da libertação proibida, a “tendência oculta” da psicanálise que abre possibilidades para a realização utópica de uma civilização sem repressão, isto é, para o surgimento de sujeitos livres e emancipados. Isto porque, de acordo com Marcuse:

²³ *Idem*, p. 37.

“O princípio de realidade restringe a função cognitiva da memória – sua vinculação à passada experiência de felicidade que instiga o desejo de sua recriação consciente. A libertação psicanalítica da memória faz explodir a racionalidade do indivíduo reprimido. À medida que a cognição cede lugar à reconhecimento, as imagens e impulsos proibidos da infância começam a contar a verdade que a razão nega. [...] A libertação do passado não termina em sua reconciliação com o presente. Contra a coação auto-imposta da descoberta, a orientação sobre o passado tende para uma orientação sobre o futuro. A *recherche du temps perdu* converte-se no veículo de futura libertação.”²⁴

Elucidemos. Em sua obra, Freud fará uma verdadeira genealogia da civilização. Sua tese clássica, pedra angular sobre a qual repousa toda a psicanálise, é a ideia de que a civilização só é possível a partir da coerção e do consequente abandono da satisfação pulsional. Quer dizer, para que haja progresso na civilização é preciso que as pulsões primárias, sexualidade e agressividade, sejam contidas e submetidas a um destino outro que não a sua plena satisfação, essa transferência de destinos é o que compreendemos como *sublimação*. A *sublimação* constituiria, em Freud, um *sine qua non* da civilidade. Em *Eros e Civilização*, Marcuse resume a teoria freudiana da seguinte forma:

“Segundo Freud, a história do homem é a história da sua repressão. A cultura coage tanto a sua existência social como a biológica, não só partes do ser humano, mas também sua própria estrutura instintiva. Contudo, essa coerção é a própria condição do progresso. Se tivesse liberdade de perseguir seus objetivos naturais, os instintos básicos do homem seriam incompatíveis com toda a associação e preservação duradoura: destruiriam até aquilo a que se unem ou em que se conjugam. O Eros incontrolado é tão funesto quanto a sua réplica fatal, o instinto de morte. Sua força destrutiva deriva do fato deles lutarem por uma gratificação que a cultura não pode consentir: a gratificação como tal e como um fim em si mesma, a qualquer momento. Portanto, os instintos têm de ser desviados de seus objetivos, inibidos em seus anseios. A civilização começa quando o objetivo primário – isto é, a satisfação integral de necessidades – é abandonado.”²⁵

²⁴ *Ibidem*, p. 39.

²⁵ *Ibidem*, p. 33.

O que fundamenta todo o discurso defendido por Marcuse em *Eros e Civilização* é a ideia de que “a repressão é um fenômeno histórico. A subjugação efetiva dos instintos, mediante controles repressivos, não é imposta pela natureza, mas pelo homem.”²⁶ Quer dizer, a fundamentação freudiana da repressão das pulsões na noção de uma natureza que necessita de repressão, para Marcuse, é insuficiente, o que supostamente elucidaria a necessidade de repressão pulsional é o seu motivo econômico. Podemos perceber isto na seguinte passagem do texto de Marcuse:

“Segundo Freud, a modificação repressiva dos instintos, sob o princípio de realidade, é imposta e mantida pela “eterna luta primordial pela existência... que persiste até hoje”. As carências (Lebensnot, Ananke) ou necessidades vitais ensinam ao homem que não pode gratificar livremente seus impulsos instintivos, que não pode viver sob o princípio de prazer. O motivo da sociedade, ao impor a modificação decisiva da estrutura instintiva, é, pois, (aqui Marcuse cita Freud) “econômico: como não tem meios suficientes para sustentar a vida de seus membros sem trabalho por parte deles, [a sociedade] trata de restringir o número de seus membros e desviar as suas energias das atividades sexuais para o trabalho”²⁷.

Se não existe um instinto básico de proficiência, de execução, a energia que o trabalho requer deve ser retirada das pulsões primárias, isto é, das pulsões sexuais e dos impulsos destrutivos. Assim, em nome do domínio da racionalidade instrumental, mascarado por um suposto princípio de realidade, se teria suprimido *Eros*, e com ele a possibilidade de prazer e também de transcendência. *Sublimação* implicaria, neste sentido, em dessexualização. Dentro desta dinâmica de negação de *Eros*, o corpo, agora, dessexualizado, deserotizado, passaria a ser usado em virtude tão somente de sua utilidade, isto é, como instrumento de trabalho, de labuta e não como instrumento de prazer. Tal é a dinâmica de transformação do *princípio de prazer* em *princípio de realidade*. A fim de explicar o que essa transformação implica e de que forma está relacionada à maneira como nos relacionamos em

²⁶ *Ibidem*, p. 37.

²⁷ *Ibidem*, p. 37.

nossa experiência com a vida, dentro deste contexto histórico determinado, didaticamente, Marcuse traça o seguinte esquema²⁸:

de:	para:
satisfação imediata	satisfação adiada
prazer	restrição do prazer
júbilo (atividade lúdica)	esforço (trabalho)
receptividade	produtividade
ausência de repressão	segurança

É a partir desta modificação que Marcuse forja os conceitos de *surplus-repression* (mais-repressão) e de *princípio de desempenho*. Se na metapsicologia freudiana os processos históricos seriam tratados como processos naturais, isto é, como processos biológicos, a tarefa agora seria extrapolá-los. Marcuse reivindica a retomada do caráter histórico-social que estaria no cerne da teoria freudiana. Com isto, o termo correspondente que assinala o componente histórico-social específico daquilo que Freud compreendeu por *repressão*, seria a *mais-repressão*. Marcuse a define como “aquela parcela [da estrutura total da personalidade reprimida] que constitui o resultado de condições sociais específicas, mantida no interesse específico da dominação”²⁹. Quer dizer, se a finalidade da repressão seria, supostamente, manter o homem em segurança em relação aos seus próprios impulsos, o que garantiria a possibilidade de existência da civilização, a finalidade da mais-repressão, por sua vez, seria a obtenção e conservação da *dominação*.

Da mesma forma, o conceito freudiano de princípio de realidade passará a ser chamado, por Marcuse, de princípio de desempenho. O princípio de desempenho é a forma histórica predominante do princípio de realidade. Marcuse assim o designa com a finalidade de destacar o fato de que “sob o seu domínio, a

²⁸ Ibidem, p. 34.

²⁹ Ibidem, p. 90.

sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes dos seus membros.”³⁰. Assim, sob o comando do princípio de desempenho:

“Os homens não vivem sua própria vida, mas desempenham tão-só funções pré-estabelecidas. Enquanto trabalham, não satisfazem suas próprias necessidades e faculdades, mas trabalham em *alienação*. O trabalho tornou-se agora geral, assim como as restrições impostas à libido: o tempo de trabalho, que ocupa a maior parte do tempo de vida de um indivíduo, é um tempo penoso, visto que o trabalho alienado significa ausência de gratificação, negação do princípio de prazer. A libido é desviada para desempenhos socialmente úteis, em que o indivíduo trabalha para si mesmo somente na medida em que trabalha para o sistema, empenhado em atividades que, na grande maioria dos casos, não coincidem com suas próprias faculdades e desejos.”³¹

Pois bem, o elemento central de possibilidade de transgressão do processo de racionalização descrito por Freud seria a ideia de que as pulsões sexuais sublimadas - da mesma forma que as pulsões agressivas contidas através do sentimento de culpa - revivem de geração para geração. Isto porque a busca por felicidade – que poderia ser alcançada pela satisfação do prazer - seria propósito e intenção da própria vida dos homens. Porém, uma vez que esta fruição se encontraria em “desacordo com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo”³², a possibilidade de felicidade seria podada, e reinaria uma completa insatisfação e angústia – estaria aí, inclusive, a gênese das nervosidades modernas. A partir deste retorno da libido reprimida e do consequente surgimento de uma nova sensibilidade, ou seja, de uma reinvenção da experiência sensual com vida - o que o filósofo chama de *uma ordem da sensualidade* - Marcuse vai sustentar a sua utopia possível de uma civilização não-repressiva e emancipada. Se, para o nosso filósofo, a civilização tem de se defender contra o espectro de um mundo que possa ser livre, a possibilidade de emergir do interior da civilização repressiva aquilo que compreende como “liberdade autêntica”, quer dizer, como possibilidade do homem usufruir livre e inteiramente de suas potencialidades, é viva e palpável.

³⁰ Ibidem, p 58.

³¹ Ibidem, p. 58.

³² FREUD, S. *O Mal Estar na Civilização*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XXI. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 2006.

Assim, no interior dessa dinâmica e colado à teoria freudiana, Marcuse vai reconhecer que a fantasia, a imaginação e os seus produtos, a arte, por exemplo, “desafia o princípio de razão predominante; (pois) ao representar a ordem da sensualidade, invoca uma lógica tabu – a lógica da gratificação, contra a da repressão”³³. Operando a partir do inconsciente, a imaginação, faculdade mental constitutiva da “dimensão estética”, poderia atuar como uma ameaça ao princípio de realidade historicamente determinado. A subjetividade criadora, a imaginação artística, seriam pensadas como – de acordo com o próprio Freud – uma das forças mentais que se conservam essencialmente livres do princípio de realidade, e que, portanto, transmitem essa liberdade ao mundo de consciência madura. É como se algo fugisse da nefasta dinâmica da unidimensionalização e preservasse, assim, o “absurdo” da libertação. O texto freudiano de fato dá margens para essa hipótese:

“Os sonhos, como todos sabem, podem ser confusos, ininteligíveis ou positivamente absurdos, o que dizem pode contradizer tudo o que sabemos da realidade, e comportamo-nos neles como pessoas insanas, visto que, enquanto estamos sonhando, atribuímos realidade objetiva ao conteúdo do sonho”.³⁴

A questão que inevitavelmente se impõe, seria: o que é mais insano e absurdo, as imagens coloridas e disformes da fantasia ou a inebriante frieza da realidade humana? Talvez não seja por menos que a *happy hour* acontece sempre após o trabalho, que ir para a escola é visto como um castigo desde a infância, quando ouvimos o questionamento, “*coitadinho, já vai para a escola?*” ou que todos nós, geralmente em manhãs mais geladas, ouvimos o toque do despertador com certa melancolia, sentindo como se uma força desconhecida nos empurrasse delicada e brutalmente contra o travesseiro. Algo estaria errado. Partindo destas questões, uma nova experiência através dos sentidos e da forma como a razão ordena e constrói o próprio princípio de realidade deve ser construída, se o interesse está na superação da ordem vigente e na reconciliação do indivíduo com aquilo que

³³ MARCUSE, H. *Eros e Civilização – Uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*. Ed. Zahar. 5ª edição. Rio de Janeiro, 1972, p. 165.

³⁴ FREUD, S. *Esboço de Psicanálise*; cap. V: *A Interpretação de Sonhos Como Ilustração*. In: *Coleção Os Pensadores*. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974, p. 213.

ele mesmo é. Em *Leis da Liberdade – A Relação Entre Estética e Política na Obra de Herbert Marcuse*, Kangussu aponta:

“Porque a sociedade se reproduz não apenas na consciência, mas também na sensibilidade de seus membros, percebendo a penetração das exigências sociais na estrutura pulsional dos indivíduos, Marcuse adverte que a ideia de uma sociedade livre exige a ruptura da sensibilidade mutilada. Marcuse pensa em uma ‘nova sensibilidade’, capaz de contrapor-se à experiência dos sentidos condicionada e contida pela racionalidade instrumentalizada.”³⁵

Pensar uma nova sensibilidade exige, também, a reflexão sobre o papel da cultura e da arte no interior da sociedade capitalista pós-industrial, que Marcuse chamaria, a partir de 1964, de sociedade unidimensional. Esta reflexão, ademais, ocupou grande parte da obra marcuseana. Em 1937, Marcuse estabelece uma ambiguidade presente no conceito de cultura. Em seu texto *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura*, o filósofo infere que, à primeira vista, a cultura burguesa representou uma espécie de alma à civilização, e, portanto, representa uma *promesse du bonheur*, algo como a celebração e exaltação do mundo tal qual experimentado até então. Neste sentido, o filósofo afirma que:

A cultura não se refere tanto a um mundo melhor, porém mais nobre: um mundo que não resultaria de uma transformação da ordem material da vida, mas mediante um acontecimento na alma do indivíduo. O caráter humano se converte num estado interior; a liberdade, bondade, beleza se tornam qualidades da alma; compreensão para tudo que é humano, conhecimento das grandezas de todos os tempos, valorização de tudo o que é difícil e sublime, respeito em face da história em que tudo isto ocorreu. A ação que fluiria a partir de um tal estado não deveria ser dirigida contra a ordem estabelecida. Cultura não tem quem compreende as verdades da humanidade como grito de combate, mas como postura. Essa postura implica um saber se comportar: revelar harmonia e equilíbrio até na rotina do cotidiano. A cultura deverá perpassar o dado enobrecendo-o, e não substituindo-o por algo novo.³⁶

³⁵ KANGUSSU, I. *Leis da Liberdade – A relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 189.

³⁶ MARCUSE, H. *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura* (1937). In: *Cultura e Psicanálise*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2010. Página 27-28.

A sua posição sobre a arte burguesa, construída dentro deste contexto, parece à primeira vista um tanto desanimadora. No entanto, já no texto de 1937 Marcuse começa a se dar conta de que, embora a cultura burguesa dignifique, em certa medida, uma situação de exploração, ela pode, também, apresentar potenciais revolucionários. Por mais que não interfira na realidade, a cultura afirmativa burguesa traz à tona, ao menos no âmbito privado, as imagens de beleza, de autonomia da razão, de amor, de auto-realização da felicidade, em contraposição a uma realidade “de humilhação geral da maioria da humanidade, a irracionalidade do processo de vida social, a vitória do mercado de trabalho sobre o humanitarismo, do lucro sobre o amor ao próximo”.³⁷ Para Marcuse, as expressões artísticas, elemento cultural mais forte e presente na dinâmica das civilizações, tem, desde o seu nascimento, um potencial revolucionário. Isto não significa que a arte deve ser engajada. Pelo contrário, é na arte mais desengajada que se encontra o próprio motor da revolução. O problema seria, ademais, a absorção da “cultura”, como o conjunto de valores mais íntimos dos indivíduos, pela “civilização”, isto é, pelo reino da necessidade, o que acabaria configurando como mais um desdobramento da unidimensionalização de toda a vida. A partir do momento em que permanece distante do mundo, dando a ele cores, formas e ritmos diferentes, a arte mantém o potencial de levar o indivíduo para uma realidade diferente, fantástica, que pode reativar, nele, a vontade de construir o novo.

“Buscando brechas na ordem dominadora da sociedade unidimensional, Marcuse percebe uma cesura indicada pelas potências mentais que permanecem essencialmente liberas, e não submetidas ao princípio de desempenho. Conforme Freud, o princípio de prazer não reprimido continua prevalecendo nos mais profundos e nos mais arcaicos processos mentais inconscientes. Contudo, porque inconscientes, eles não podem oferecer padrões para a consciência desenvolvida. Dentre as faculdades livres, a atividade mental que mantém o mais alto grau de liberdade em relação ao princípio de realidade na esfera da consciência desenvolvida é a fantasia. O ato de elaboração da fantasia, que começa com as brincadeiras infantis e continua como divagação (*day-dreaming*), manteve-se livre do critério de realidade: é todo voltado ao princípio do prazer. ‘A Fantasia desempenha uma das mais decisivas funções na estrutura mental total: liga os mais

³⁷ *Ibidem.* p. 52.

profundos níveis do inconsciente aos mais elevados produtos da consciência (arte).³⁸

Além disso, se as conquistas técnico-científicas do capitalismo de tal forma deixam implícita a ideia de que não seria mais necessário nenhum tipo de exploração, ou seja, se já existem possibilidades objetivas para a emancipação, a arte tem a força de promover a reconciliação subjetiva necessária para que haja vontade individual para essa emancipação. De acordo com Kangussu: “A liberdade precisa tornar-se necessidade. A consciência da necessidade de liberdade, no interior do sujeito, produziria o que Marcuse denomina ‘nova sensibilidade’”³⁹. Quando Marcuse aponta para a necessidade de reconciliação - promovida pela imaginação, tendo como intermédio a forma estética - entre o indivíduo e as suas potencialidades, o que chama, empregando o termo schopenhaueriano, de *principium individuationis*, o filósofo está se referindo a, por um lado, reconciliação como possibilidade de que os temas sublimados da cultura possam ser efetivados no plano das relações que os homens estabelecem entre si, eliminando assim a oposição entre arte e vida. Por outro, a importância da preservação da imagem mental de um mundo reconciliado e, portanto, emancipado, em que os homens adotariam novas relações não repressivas entre si e para com a natureza. Trata-se de uma possibilidade transcendente, de uma utopia⁴⁰.

A partir do momento em que promove uma nova sensibilidade, o estatuto da arte no interior da sociedade administrada tem sido: “opor e reconciliar; acusar e absolver; recordar o reprimido e reprimir de novo”⁴¹. Como exemplo, Marcuse se refere à arte surrealista e a música atonal - que subvertem a forma da arte tradicional e quebram, assim, com a apropriação pacífica do que pode ser pelo que é, pela realidade - como a expressão máxima da Grande Recusa. Como negação contra toda a ordem vigente, essas novas formas estéticas teriam essencialmente uma função objetiva: recordar os homens de um tempo pré-histórico em que eram livres e felizes, promovendo, assim, uma alienação da mesquinha realidade e

³⁸ KANGUSSU, I. *Leis da Liberdade – A relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 141-142.

³⁹ Idem, p. 191.

⁴⁰ A esse respeito, ver texto de Rafael Cordeiro e Silva: *Arte e Reconciliação em Herbert Marcuse*, in: *Trans/Form/Ação*, São Paulo, 2005.

⁴¹ MARCUSE, H. *Eros e Civilização*, pg. 135.

prometendo, no interior dessa realidade, uma vontade estético/política de vivenciar aquela (des)conhecida felicidade.

“Como processo mental independente e fundamental, a fantasia tem um valor próprio e autêntico, que corresponde a uma experiência própria – nomeadamente, a de superar a antagônica realidade humana. A imaginação visiona a reconciliação do indivíduo com o todo, do desejo com a realização, da felicidade com a razão. Conquanto essa harmonia tenha sido removida para a utopia pelo princípio de realidade estabelecido, a fantasia insiste em que deve e pode tornar-se real, em que o conhecimento está subentendido na ilusão.”⁴²

A formulação marcuseana de reconciliação como emancipação e criação de novas formas de relações humanas e de relações com a natureza, se aproxima da formulação do Schiller das *Cartas Sobre a Educação Estética do Homem* - esta, por sua vez, deriva da concepção kantiana de uma dimensão estética como mediação entre sensualidade e racionalidade. De acordo com Schiller, a civilização estaria doente na medida em que os impulsos sensuais teriam sido totalmente abandonados em favor de uma tirania da razão. A união entre os conteúdos sublimados e uma razão não-repressiva pressuporia a ideia de uma “cognição sensitiva” e com ela o aparecimento de uma nova ciência. Não mais a ciência da sociedade administrativa, isto é, não mais uma ciência puramente racional (devida a fins explicitamente políticos), mas uma ciência da sensualidade. Nas palavras de Marcuse:

“Essa é, com efeito, a ideia subentendida na Educação Estética schilleriana. Visa à fundamentação da moralidade em terrenos sensuais; as leis da razão devem reconciliar-se com os interesses dos sentidos; o impulso formal dominante deve ser restringido: “a sensualidade deve manter, triunfantemente, a sua província, e resistir à violência que o espírito (Geist) de bom grado lhe infligiria através da sua atividade intrometente.”⁴³

⁴² MARCUSE, H. *Eros e Civilização*, pg. 134.

⁴³ MARCUSE, H. *Eros e Civilização*, pg. 169.

Na arte, os impulsos sublimados possibilitariam a constituição daquilo que Marcuse chamaria de um “estado estético”. Segundo o filósofo, “a direção da mudança para uma ordem não-repressiva está claramente assinalada em sua concepção estética”. O Reino de Eros é a própria “dimensão estética”. Por fim, uma sociedade emancipada, na qual houvesse a reconciliação entre o princípio de prazer e o princípio de realidade, se estabeleceria a partir de elementos basicamente estéticos, a saber, a abolição do trabalho alienado e, com ela, a orientação das pulsões primárias para o trabalho lúdico e a transformação da vida em jogo estético/erótico de livre desenvolvimento das potencialidades humanas.

Assim, embora o conceito de *nova sensibilidade* comece a surgir nos textos marcuseanos mais tardios, como “O Ensaio Sobre a Libertação”, de 1969, podemos notar que o filósofo já vem defendendo, desde o seu “Eros e Civilização”, de 1955, a ideia de que se ainda é possível acreditar num mundo radicalmente diferente da realidade que enfrentamos até então, essa transformação depende de uma ruptura radical com as formas de sentir, experimentar, tolerar, criar o mundo. Essa transformação, de acordo com Marcuse, passa por uma nova visão de mundo, cujas bases está na redefinição estética deste mundo. O princípio de realidade, que nos sustentou até então, precisa ser substituído por uma dimensão estética da realidade, que reestabeleceria potenciais como o prazer, a sensualidade, a beleza, a verdade, a arte e a liberdade ao nosso dia-a-dia. Essa seria, talvez, a mais gritante e eficazmente reprimida possibilidade de emancipação.

É claro que a reflexão sobre o estatuto da arte na teoria crítica de Herbert Marcuse não se encerra aqui, em diversos momentos o filósofo se questiona sobre o que tem sido a experiência estética da humanidade, em tempos de unidimensionalização da vida. No entanto, a sua utopia nos deixa, tal como julgou ser o papel da arte, alternativas para a construção de uma racionalidade diferente, de uma ordem mais humanizada do indivíduo com a vida e com o seu próprio contexto. A título de uma conclusão, tomamos de empréstimo as palavras de Oliveira, em *Globalização, Contrarrevolução e Nova Sensibilidade: Leitura das Palestras de Paris de 1974 de Marcuse*:

“O protesto, para Marcuse, surge de necessidades biológicas e vitais dos indivíduos, quando não aceitam mais viver como vivem, sob condições penosas. Os indivíduos sofrem sob as condições de exploração econômica e a exclusão de direitos. Aos poucos, começam a querer mais do que as migalhas que lhes são oferecidas. Negros, mulheres, LGBTQs, imigrantes, refugiados, começaram por exigir seus direitos dentro da ordem, cujos dirigentes possuem dificuldades no reconhecimento desses grupos devido à disputa daqueles que estão à frente do Estado. [...] Marcuse acreditava na perspectiva de protesto dos excluídos como motivo de libertação. Esse protesto demanda uma nova sensibilidade, o sentimento de solidariedade e compreensão do outro, contra a falta de empatia do processo de reificação predominante na sociedade competitiva. [...] A nova sensibilidade passa pela recusa daquilo que a sociedade estabelecida oferece, como a violência quotidiana, a agressividade banal exercida pelas instituições oficiais ou fomentada pela mídia. Recusa de aceitar a destruição ambiental por interesses de grupos econômicos, de comer alimentos envenenados, de destruição de povos nativos, de fomentar guerras, de aumentar o desperdício. Muitas dessas recusas estavam presentes nos anos 1960, e as novas gerações parecem estar compreendo a importância delas e desenvolvem outra sensibilidade, inclusive em relação ao consumo e ao modo de vida. Há boicotes a empresas acusadas de trabalho escravo ou que vendam produtos com imagens machistas. Algumas empresas já buscam se comportar eticamente adotando políticas mais inclusivas. Trata-se de um processo lento que ainda não sabemos os limites. Mas é um processo ainda inserido num modo de produção excludente e explorador. As revoltas são desorganizadas e surgem como resistência e enfrentamento e não como algo totalmente efetivo. Ainda são lutas por reconhecimento, reconhecimento da diversidade em meio ao encaixe unidimensional que se impõe. Uma educação para a inclusão e para a diversidade, reconhecimento do outro, pluralidade, contra uma vida sufocante, é necessária acima de tudo.”⁴⁴

⁴⁴ OLIVEIRA, R. *Globalização, Contrarrevolução e Nova Sensibilidade: Leitura das Palestras de Paris de 1974 de Marcuse*. Comunicações Piracicaba v. 24 n. 2 p. 127-136.

CAPÍTULO III

POSSIBILIDADES PARA O USO DE FILMES NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Utilizar filmes nas aulas de filosofia do Ensino Médio exige do professor o esforço de pensar e escolher os filmes que melhor podem se encaixar nos temas, conteúdos e problemas investigados nas aulas e de construir uma metodologia que funcione dentro de cada contexto, para que a experiência educacional de utilização de filmes possa ser rica, significativa e transformadora na vida não só de educandos, como dos próprios professores. Pensando nisto, este capítulo constitui cinco sugestões de filmes e métodos de abordagem dos mesmos nas aulas de filosofia. É importante destacar que, apesar de algumas experiências terem de fato sido realizadas em escolas públicas de ensino médio, o objetivo aqui é tão somente inspirar algumas práticas educativas/filosóficas, pois o sucesso do uso de filmes nas aulas de filosofia depende, é claro, do contexto da utilização destes filmes e das respostas que a experiência pode gerar em cada sala de aula.

Sugestão 1: Meu amigo Nietzsche



Figura 1 Meu Amigo Nietzsche

Fonte: <https://velhaonda.com/2014/07/08/meu-amigo-nietzsche/>.

Acesso em: 20/06/2018

Produção de Fáuston da Silva, de 2012, *Meu Amigo Nietzsche* foi destaque em vários festivais, nacionais e internacionais, de cinema. O curta-metragem, de apenas 15 minutos, permite ao professor a exibição na íntegra em uma só aula, atrelado a uma discussão com os estudantes sobre as várias abordagens críticas que apresenta. Ademais, por se tratar de uma produção nacional, o filme pode ser atrelado à lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014, que torna a exibição de filmes nacionais componente curricular complementar, com exibição obrigatória.

O curta retrata a trajetória de um menino com baixo rendimento escolar que, brincando em um lixão, encontra um velho livro do filósofo Friedrich Nietzsche. A partir daí, movido pela curiosidade de entender aquele livro sobre “super-homem”, o menino passa a enfrentar diversas dificuldades numa tentativa de entender aquele enigmático livro. Podemos acompanhar os desdobramentos que a leitura representa na realidade deste menino, as transformações pelas quais passa e o impacto destas transformações em vários aspectos da sua vida, de tal forma que, em certo momento, o livro passa a ser considerado “perigoso”, por professora e mãe do jovem filósofo.

Como se trata de um curta-metragem, se atrelado às primeiras experiências de contato com a filosofia dos estudantes de ensino médio, já no primeiro ano, a exibição deste filme permite ao professor instigar os alunos a falarem sobre as questões e momentos que mais despertaram a sua atenção. É interessante aproveitar o momento para colocar algumas palavras-chave no quadro, levantadas durante os apontamentos dos estudantes, como uma chuva de ideias (*brainstorming*). De certa forma, a experiência possibilita uma boa introdução à filosofia, mostrando aos alunos e alunas que a filosofia nos permite enxergar o mundo de forma diferenciada, dando a ele um novo sentido. É possível, ainda, dar continuidade às reflexões que o filme estimulará, relacionando-o com a vida de Sócrates.

Sugestão 2: Experimentos (*Experimenter*)



Figura 2 Experimenter

Fonte: <https://juorosco.blog/2017/08/03/resenha-filme-o-experimento-de-milgran-michael-almereyda/>

Acesso em: 20/06/2018

Longa metragem de 2015, a realização de Michael Almereyda pode ser exibida na íntegra num espaço de duas aulas, ou selecionados alguns trechos que retratam os experimentos realizados pelo psicólogo Stanley Milgram, em 1961, sobre a obediência. O filme é instrutivo se relacionado a uma discussão com alunos de segundo ano do ensino médio, sobre Ética e a relação entre liberdade e servidão. Ainda, é possível relacionar o segundo momento do filme a uma discussão, com estudantes do terceiro ano do ensino médio, sobre neutralidade e autonomia no processo da investigação científica.

O filme apresenta a história real de experiências realizadas por Milgram, em 1961, pela Universidade de Yale, que consistia em analisar até que ponto uma pessoa se sujeitaria a obedecer ordens cruéis e desumanas, submetidos a uma suposta autoridade. Questionado pela própria comunidade científica, os polêmicos testes demonstraram que a sociedade estadunidense, assim como a sociedade alemã, também tem uma capacidade avassaladora de produzir Eichmanns.

A sugestão, evidente, é atrelar a exibição do filme à leitura do texto de Hannah Arendt, *Eichmann em Jerusalém - Um relato sobre a banalidade do mal*. Mediador da leitura, o professor pode promover algumas discussões em sala de aula sobre o comportamento da sociedade brasileira, tendo como exemplo as experiências vivenciadas no período de ditadura militar. É possível, ainda, trabalhar interdisciplinarmente com a disciplina de História, vinculando a compreensão

daquele momento histórico com a mentalidade que, de certa forma, o sustentou por mais de vinte anos.

Sugestão 3: Lixo Extraordinário



Figura 3 Lixo Extraordinário - Vik Muniz

Fonte: <https://vejasp.abril.com.br/atracao/lixo-extraordinario/>
Acesso em: 20/06/2018

Com direção de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, o documentário, de 2010, permite abordar a temática da Estética com alunos e alunas de terceiro ano do ensino médio. Por se tratar de um filme com duração de 99 minutos, e como a linguagem documental muitas vezes não atrai e não é tão familiar ao público jovem, sugere-se a fragmentação do documentário em partes, que podem ser atreladas à problematização sobre o que é o belo, leitura de textos filosóficos e textos de jornais sobre arte periférica e desenvolvimento de projeto de reciclagem e aproveitamento do lixo com os alunos.

O filme mostra o trabalho de Vik Muniz, artista plástico paulistano radicado nos Estados Unidos, que, durante dois anos, acompanhou o cotidiano de catadores de material reciclável na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. O artista, durante todo este período, se empenhou em reaproveitar o lixo, aquilo que era descartado até mesmo pelos catadores, para a produção de suas obras de arte.

De acordo com a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, parágrafo III, cabe “às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem”. Assim, atrelando a experiência filosófica de pensar o que é o belo e o que é arte à necessidade, da qual não podemos fugir - a título de colocar em risco a nossa própria sobrevivência – de repensar a nossa relação com o consumo e a produção de lixo, este filme abre a alternativa de produzir uma campanha de reeducação ambiental, nas escolas, através do incentivo à reciclagem do lixo. Os alunos podem produzir cartazes e entrar em contato com cooperativas de catadores, bem como produzir novos objetos, interessantes no espaço escolar, a partir de materiais coletados.

Sugestão 4: O Discreto Charme da Burguesia



Figura 4 O Discreto Charme da Burguesia

Fonte: <http://cineplot.com.br/index.php/2015/03/25/10-filmes-surrealistas-que-voce-precisa/>

Acesso em: 20/06/2018.

Produzido em 1972 por Luis Buñuel, o filme é excelente numa tentativa de aproximar os estudantes de filmes clássicos da história do cinema. Divertido, o longa exibe a reunião de seis pessoas numa mesa de jantar, interrompidas, constantemente, por uma série de estranhos acontecimentos. O filme pode ser exibido tanto para estudantes de primeiro ano, vinculado a uma discussão sobre as possibilidades do conhecimento e o argumento do sonho, das Meditações de Descartes, como para estudantes do segundo ano, num estudo sobre filosofia política e os paradoxos da vida social burguesa. Aqui, é possível atrelar as

discussões filosóficas aos conteúdos de Sociologia e História. Como se trata de um filme de 1h42 de duração, é interessante realizar sessões “cineclubistas” no contraturno escolar, quando possível, ou eleger alguns sábados letivos para esta finalidade. Exibir o filme na íntegra e promover uma discussão sobre os temas que ele suscita pode ter bons reflexos nas próximas aulas, e possibilitar ao aluno um contato privilegiado com uma linguagem diferente da que está acostumado no contexto da sala de aula.

Sugestão 5: Produção do Próprio Filme

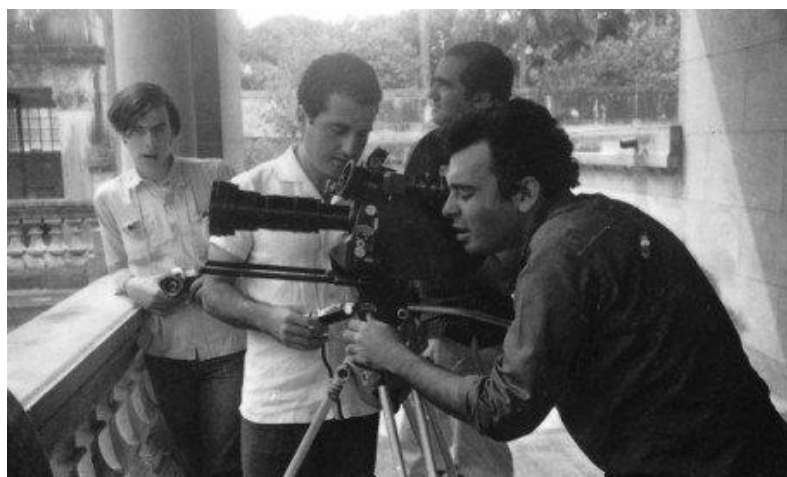


Figura 5 Câmera na Mão

Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/filmes/morre-dib-lutfi-camera-na-mao-dos-principais-filmes-do-cinema-novo-20366516>

Acesso em: 20/06/2018

Essa atividade pode ser desenvolvida com estudantes de todas as etapas do ensino médio, em especial com alunos de terceiro ano, vinculada a uma discussão sobre estética e filosofia da arte. A proposta nada mais é do que apresentar o conceito caracterizado pela famosa frase de Glauber Rocha, “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça”, para promover um pequeno festival de cinema de minuto independente na escola. Os alunos podem filmar, com seus próprios smartphones, um pequeno filme, de um minuto no máximo, sobre tema a ser definido pelo corpo docente. Este tema pode ser a vida escolar, o universo fora da escola, algum problema que vem refletindo no desempenho escolar dos

estudantes, como violência, bullying, racismo. Após o período de produção dos filmes, um dia pode ser reservado para a exibição, turma por turma, dos filmes produzidos, com possibilidade de premiação para os melhores filmes, que será votado pelos próprios estudantes. A atividade, além de promover a autonomia dos estudantes no processo de criação de suas obras, também possibilita a reflexão sobre diferentes olhares sobre um mesmo tema e questão, o que proporciona, num sentido último, a capacidade de lidar, de forma mais pacífica e sensível, com as diferenças, às vezes tão mal recebidas num contexto de uniformização dos sujeitos presentes no espaço escolar, além de possibilitar o desenvolvimento de potencialidades adormecidas em educandos e educandas.

CONCLUSÃO

O cinema possui um potencial muitas vezes negligenciado no contexto da sala de aula. Reduzido a mero entretenimento ou utilizado de forma deslocada dos conteúdos e discussões realizadas nas aulas de filosofia do ensino médio, o que muitas vezes não conseguimos perceber é que os filmes, por sua linguagem e pela complexidade de emoções e sentimentos que despertam no espectador, têm grande aceitação pelo público jovem e que, portanto, deveriam ser melhor aproveitados no processo educativo. Numa conjuntura de desmotivação e sensação de ausência ou confusões de sentido em relação à educação, o filme, se bem utilizado, se mostra uma excelente alternativa para construir uma educação mais crítica e significativa para e com os alunos.

Para Marcuse, na medida em que promove um afastamento da realidade de repressão e desvio das pulsões primárias do indivíduo para atividades nas quais ele não se reconhece, a arte possui um potencial emancipador. Reconhecer esse potencial, valorizá-lo, instigá-lo, é condição para o surgimento de uma nova sensibilidade, a partir da qual a labuta diária, penosa e degradante, possa se tornar jogo lúdico, atividade prazerosa e transformadora das tradicionais e perigosas formas de vida. O cinema, entendido, aqui, como arte acessível e capaz de integrar todas as outras, constitui, neste sentido, uma possibilidade de contato dos educandos com realidades diferentes e problemas que até então não faziam parte do repertório cultural deste público. Promovendo o afastamento, os filmes podem libertar.

Como educadores, cabe a cada um de nós o compromisso político de inventar uma forma de fazer das aulas um importante momento de ressignificação da vida, das experiências e de ampliação das visões de mundo que os alunos já trazem consigo de fora do contexto escolar. Este compromisso inclui quebrar certos paradigmas sobre o que é uma boa aula, a capacidade de “falhar” com qualidade, por ter tentado, e promover novos sentidos e significados para a escola, redefinindo e ressignificando o seu papel diante da vida de todos aqueles que por ela passam. A tarefa não é fácil, mas alternativas surgem o tempo inteiro e devem ser consideradas.

BIBLIOGRAFIA

ANGERAMI, P. *Cinema, Educação e Filosofia: Possibilidades de Uma Poética do Ensino*. TESE (Tese de Doutorado) UNESP – Marília, 2014.

BRITO, FREIRE, et al, *A Sétima Arte na Educação: O Cinema como Laço Educomunicativo*.

Disponível em:

http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/RE_0569_0746_01.pdf.

Acesso em 22/12/2017.

CANUDO, R. *Manifesto das Sete Artes*.

Disponível em : [http://lavouraarcaica.blogspot.com.br/2007/04/fragmento-do-](http://lavouraarcaica.blogspot.com.br/2007/04/fragmento-do-manifesto-das-sete-artes.html)

[manifesto-das-sete-artes.html](http://lavouraarcaica.blogspot.com.br/2007/04/fragmento-do-manifesto-das-sete-artes.html). Acesso em 10/05/2018.

CAROLLI, VARÃO. *Arte e Indústria Cultural: Uma Análise dos Diferentes Papeis do Cinema*. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2009/resumos/R4-2353-1.pdf>. Acesso em 30/12/17.

CHAVES, J. *O Entrelaçamento Entre Arte, Cinema e Subjetividade: Possibilidades, Impasses e Desafios na Teoria Crítica*. Impulso, Piracicaba, p. 107-119, jan.-abr. 2015.

Experimenter. Dirigido por Michael Almereyda. 2015; Estados Unidos: BB Film Productions; FJ Productions; Intrinsic Value Films, 2015. Filme.

FREUD, S. *O Mal Estar na Civilização*. In: Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, volume XXI. Ed. Imago, Rio de Janeiro, 2006.

FREUD, S. *Esboço de Psicanálise*. In: Coleção Os Pensadores. Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974.

HORKHEIMER, ADORNO. *A Indústria Cultural, o Esclarecimento Como Mistificação das Massas*. In: *Dialética do Esclarecimento*. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 1985.

KANGUSSU, I. *Leis da Liberdade – A relação entre estética e política na obra de Herbert Marcuse*. São Paulo: Ed. Loyola, 2008.

Lixo Extraordinário. Dirigido por Lucy Walker, Karen Harley, João Jardim. 2010; Inglaterra: Downtown Filmes, 2010; Filme.

MARCUSE, H. *Sobre o Caráter Afirmativo da Cultura (1937)*. In: *Cultura e Psicanálise*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MARCUSE, H. *Cultural Revolution*. In: *Collected Papers of Herbert Marcuse*, vol. 2. *Towards a Critical Theory of Society*. Edited by Douglas Kellner. Routledge, London and New York, 2003, 121-162.

MARCUSE, H. *Eros e Civilização (1955)*. Trad.: Álvaro Cabral. 5ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

MARCUSE, H. *Um Ensaio Sobre a Libertação*. Ed. Livraria Bertrand, Lisboa, 1977.

MARCUSE, H. *Contra-Revolução e Revolta*. Ed. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

MARCUSE, H. *A Dimensão Estética*. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 1977.

MARCUSE, H. *O Homem Unidimensional*. Edipro. São Paulo, 2015.

MARINHO; OLIVEIRA. *A Arte-Educação e o Adolescente em Privação de Liberdade*. Cuiabá -MT, 2016. Comunicação.

MELO, R. *Teoria Crítica e Os Sentidos da Emancipação*, in: Dossiê: Teoria Crítica. Cadernos CRH, v. 24, n. 62 – Maio/Ago 2011.

Meu Amigo Nietzsche. Dirigido por Fáuston da Silva. 2012; Mundial: Aquarela Produções Culturais, 2012. Filme.

O Discreto Charme da Burguesia. Dirigido por Luis Buñuel. 1972; França: Folamour, 1972; Filme.

OLIVEIRA, VASCONCELLOS, et al. *Cinema e Educação: Experiências Estéticas de Formação Mediadas Pela Sétima Arte*. Ed. Autêntica. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 91-102, jan./jun. 2015.

OLIVEIRA, R. *Globalização, Contrarrevolução e Nova Sensibilidade: Leitura das Palestras de Paris de 1974 de Marcuse*. Comunicações Piracicaba v. 24 n. 2 p. 127-136.

REINA, A. *Filosofia e Cinema: O Uso do Filme no Processo de Ensino-Aprendizagem da Filosofia*. Dissertação (Dissertação de Educação) – UFPR. Curitiba, 2014.

RODRIGO, L., *Filosofia em Sala de Aula: Teoria e Prática Para o Ensino Médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – FILOSOFIA. 2008.

SILVA, R. Cordeiro. *Arte e Reconciliação em Herbert Marcuse*, in: Trans/Form/Ação, São Paulo, 2005.